

## LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE: EL PAPEL CENTRAL DE LA COLABORACIÓN.

Manuel Meirinhos  
meirinhos@ipb.pt

António Osório  
ajosorio@iec.uminho.pt

*Universidade do Minho (Portugal)*

*Este trabajo tiene como objetivo contribuir para una mejor comprensión de las comunidades virtuales de aprendizaje, vinculadas a los procesos del aprendizaje colaborativo. Se analiza el concepto de comunidad y de comunidad virtual. Se presenta una tipología de comunidades virtuales, destacando las comunidades de aprendizaje y de práctica. Por último, se aborda la importancia de la colaboración, haciendo una asociación de estas comunidades con el paradigma colaborativo emergente, del cual ellas son parte integrante.*

*Palabras clave: comunidades virtuales, colaboración*

*This paper aims to contribute for a better comprehension of virtual learning communities which are implicated in collaborative learning processes. The concepts of community and virtual community are analysed. A typology of virtual communities is presented with a special focus on learning communities and communities of practice. Lastly, the importance of collaboration is discussed, associating these communities with the emerging collaborative paradigm.*

*Keywords: virtual communities, collaboration*

### **Introducción.**

Las tecnologías avanzadas, aliadas a pedagogías innovadoras han favorecido el apareamiento de nuevas formas de aprendizaje y de formación, más de acuerdo con las exigencias del nuevo entorno social. Un aspecto que se destaca es el desarrollo de comunidades suportadas por redes de comunicación, que permiten modelos diferentes de comunicación, de interacción, de relacionamiento, de trabajar y de aprender. En este trabajo procuramos comprender estas comunidades virtuales, haciendo un análisis de los diferentes tipos de comunidades

virtuales, como las comunidades de interés, de interés inteligente, de aprendizaje y de práctica. Las comunidades virtuales de aprendizaje y de práctica pueden surgir en diferentes contextos sociales mas, tienen como objetivo el aprendizaje y el desarrollo de competencias de sus miembros, de acuerdo con los valores y los principios de las teorías constructivitas y socio-constructivitas. Muchos autores vinculan la colaboración a estas comunidades virtuales, entendidas como entidades que agrupan personas en torno de una temática y objetivos comunes. En estos casos la colaboración presentase como un proceso facilitador para la creación de

comunidades y como un medio de compartir y de construir conocimiento en el seno de la comunidad.

### **La comunidad virtual.**

A pesar del estudio de las comunidades constituir hoy un campo importante de investigación y un dominio en franca expansión, es conveniente referir que mucha investigación relacionada con grupos de trabajo a distancia no se encuadra en el ámbito de las comunidades. Existe una heterogeneidad de investigaciones, relacionadas con comunicación síncrona, asíncrona, comunicación *online*, análisis de la interacción en red y espacios virtuales que, a pesar de una base de trabajo en grupo, no se encuadran específicamente en el funcionamiento de las referidas comunidades de aprendizaje.

Este aspecto puede sugerir que el concepto de comunidad no tiene, en el campo educativo, una noción precisa y consensual como refiere Coll (2004): “Ciertamente, la teoría y la práctica de las CA [Comunidades de Aprendizaje] están aún lejos de constituir, en el momento actual, un ámbito de conocimientos y de experiencias articulado y coherente. La revisión de la bibliografía especializada y el análisis de las experiencias concretas documentadas hasta el momento muestra la coexistencia, bajo la misma denominación genérica de “comunidades de aprendizaje”, de un amplio abanico de significados, prácticas y propuestas” (p. 1).

En el ámbito educativo y formativo es cada vez más frecuente la utilización de la palabra “comunidad” asociada a otras palabras o expresiones, algunas ya de utilización frecuente y, otras, menos conocidas: comunidades de aprendizaje, comunidad

virtual de aprendizaje, comunidad de práctica, comunidades deslocalizadas, comunidades de interés, comunidades *online*, comunidades de investigación o indagación, comunidades en red, cibercomunidades, comunidades e-learning, etc. A pesar de haber una gran diversidad de expresiones e, independientemente de cual se utiliza, lo que está en causa es la posibilidad de las redes electrónicas crearen espacios de interacción y colaboración entre grupos de personas. El concepto de comunidad puede variar bastante conforme los contextos de utilización. Es un concepto extremadamente polisémico, relacionado con las multiplicidades históricas de las realidades sociales y organizacionales. Es también un concepto que ha evolucionado a par del trayecto evolutivo de las realidades sociales (Guérin, 2004). Existe una longa historia sobre el concepto de comunidad. Diversos científicos sociales han caracterizado las comunidades de diversas maneras para entender diversos fenómenos sociales, basados en diversas filosofías sociales (Barab, 2003).

Una de las grandes tendencias de utilización de este concepto es en contextos educativos y de formación. “Desde hace varios años, el término “comunidad” se utiliza cada vez más en el marco de la enseñanza superior para designar a un grupo de aprendices (y de profesores) que aprenden juntos gracias a la aplicación de actividades pedagógicas (a distancia o en presencia) que valorizan la colaboración, el intercambio, el compartir, la mutualización de documentos, etc.” (Daele y Brassard, 2003, p. 1).

El concepto de comunidad se ha ido desarrollando en los últimos 10 a 15 años, como consecuencia del reconocimiento de las necesidades de innovación educativa y de la tomada de conciencia de las limitaciones de la

educación formal y escolar ante los desafíos de la sociedad actual (Coll, 2004).

La expresión comunidad virtual ha sido popularizada por Rheingold en 1994, con referencia al desarrollo de nuevas entidades en red, a una nueva clase de lugar ciberespacial posibilitado por la Internet y que permite la “desterritorialización” de los agrupamientos y comunidades humanas. Este autor define de este modo las comunidades virtuales: “Las comunidades virtuales son agregados sociales que surgen de la Red cuando una cantidad suficiente de gente lleva a cabo (...) discusiones públicas durante el tiempo suficiente, con suficientes sentimientos humanos como para formar redes de relaciones personales en el espacio cibernético” (Rheingold, 1996, p. 20).

La expresión comunidad virtual ha sido utilizada para caracterizar nuevas formas de interacción, estructuración y organización a través de redes de comunicación. Puede funcionar como una metáfora que da un cierto sentido a un grupo de personas que interaccionan vía red electrónica (Daele, 2004). Para Daele (2004) también no está claro cuales son los medios necesarios para soportar la comunidad. ¿Podremos hablar de comunidad cuando la interacción es hecha a través de una simple lista de distribución? No está determinado que formas de comunicación y en que numero son necesarias para poder soportar la dinámica de una comunidad. Algunos autores (Plant, 2004) utilizan el concepto de comunidades *online* como un concepto que engloba diferentes categorías de comunidades en red o comunidades virtuales. Plant (2004) define comunidad *online* como “un grupo colectivo de entidades, individuos o organizaciones que permanecen juntos temporalmente o permanentemente a través de un medio

electrónico para interaccionar recíprocamente en un espacio común de acuerdo con alguno problema o interés” (p. 54).

El concepto de comunidad virtual es de difícil definición por el hecho de resultar de la complejidad de las nociones de comunidad y de virtual<sup>1</sup> (Henri y Pudelko, 2002). En la opinión de Johnson (2001), “las comunidades virtuales son comunidades en red que vencen barreras temporales y geográficas. Las tecnologías de la red, especialmente Internet, permiten que estas comunidades virtuales existan” (p. 52). Conforme Marcotte (2003), una comunidad virtual es, antes de más, una comunidad y, es virtual, porque fue desarrollada por interacciones soportadas por la red.

Para Coll (2004), las comunidades virtuales son: “(...) grupos de personas o instituciones conectadas a través de la red que tienen como foco un determinado contenido el tarea de aprendizaje. Las CVA se caracterizan por la existencia de una comunidad de intereses y por el uso de las TIC en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje. Conviene señalar, sin embargo, que la mera utilización de las TIC por un grupo de personas o instituciones no basta para que dicho grupo funcione automáticamente como una Comunidad de Aprendizaje” (p. 4).

Para Dillenbourg y otros. (2003) y Marcotte (2003), la comunidad virtual se refiere a cualquier grupo que interacciona a través de la Internet, con mayor o menor dinámica social. Las comunidades pueden ser más o menos virtuales, conforme el equilibrio entre la interacción física y las interacciones mediatizadas. No es apenas la tecnología que crea y caracteriza la comunidad, mas la tecnología tiene la virtud de modificar y

relativizar el espacio y el tiempo, modificando también las relaciones entre los seres humanos. El virtual no caracteriza la comunidad, mas si el modo de comunicación, o que parte importante de la comunicación es suportada por medios de comunicación electrónicos. Las comunidades virtuales tienen características de funcionamiento que les son propias, por el hecho de sus miembros no estar en contacto físico (Daele, 2004). Conforme Coll (2004), las comunidades de aprendizaje pueden incrementar considerablemente su eficacia cuando utilizan las tecnologías digitales para consolidar las redes de interacción y comunicación en su seno para promover y potenciar el aprendizaje de los sus miembros. La dinámica de la interacción virtual, al criar un novo contexto comunicacional, es diferente de la dinámica de la interacción presencial (Dillenbourg y otros., 2003). “Estas especificidades de las comunidades virtuales (...) pueden ciertamente crear una dinámica social diferente de la de las comunidades co-presentes, pero *in fine* se trata de un contexto en el cual se desarrollan interacciones, emocionalmente cargadas, entre seres humanos que adaptan sus métodos de interacciones a este contexto” (Dillenbourg y otros., 2003, p. 28).

De la misma forma Salinas (2003) subraya que “(...) mientras que las comunidades físicas tienen unas determinadas relaciones, las comunidades virtuales tienen otro tipo de lógica y otro tipo de relaciones, pero también son comunidades, es decir, generan sociabilidad, relaciones humanas, normas de comportamiento y generan mecanismos de organización..., aunque en muchos aspectos no coinciden con las comunidades físicas” (p. 4).

Pazos y otros. (2001) consideran también las comunidades virtuales como ambientes

basados en la Web, que agrupan personas relacionadas con alguna temática específica. Estas comunidades tendrán tanto más éxito cuanto más se implicaren en la tarea y en la consecución de los objetivos comunes. Cabero (2005) refiere las comunidades virtuales como “(...) comunidades de personas, que comparten unos valores y intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que en los ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas” (p. 4). La importancia de las comunidades parece hoy evidente en los procesos de educación e formación. En los estudios sobre comunidades *online* existe consenso sobre la importancia de la creación y desarrollo de estos ambientes de aprendizaje y del papel que desempeñan en el suceso de los participantes (Wallace, 2003).

#### **Diferentes tipos de comunidades.**

Un análisis de los diferentes tipos de comunidades parece importante para facilitar el desarrollo de metodologías e instrumentos que suporten, de modo eficaz, las actividades de las comunidades virtuales.

Es interesante la manera como Henri y Pudelko (2002 y 2003) y Dillenbourg y otros. (2003) distinguen diferentes tipos de comunidades utilizando, una tipología bastante próxima, a pesar de la fundamentación ser diferenciada. Dillenbourg y otros. (2003) consideran las comunidades de interese, las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica, mas reconocen que existe una infinidad de comunidades, diferentes por los objetivos, por los niveles de formalidad y por su longevidad. Henri y Pudelko (2002 y 2003) a demás de esas tres comunidades, hablan de la comunidad de

interese inteligente (figura 1).

Para los últimos autores, los modos de agrupamiento humano pueden situarse un continuo, desde lo simples agrupamiento de personas, con mayor o menor deseo de involucrarse en un emprendimiento común, hasta los grupos caracterizados por un alto nivel de involucrimiento y cohesión. De esta manera, para Henri y Pudelko (2002 y 2003), en la caracterización de las comunidades, parece importante la intencionalidad y la cohesión que se establece entre los participantes. “Estas comunidades comparten características comunes pero en grados diferentes. De la comunidad de interés a la comunidad de práctica, el compromiso, la participación, la ayuda mutua, el compartir de significaciones comunes y la afirmación de la identidad común ganan en intensidad a medida que se afirma la intención de realizar el proyecto comunitario y que se estrechan los vínculos entre los miembros de la comunidad. Así pues, el proyecto de una comunidad puede desarrollarse y precisarse al compás

de las interacciones de lo participantes” (Henri y Pudelko, 2002, p. 5).

Dillenbourg y otros. (2003) miran la dinámica de la comunidad mucho más relacionada con repartición de intereses y con la conquista de un objetivo común.

También Henri y Pudelko (2002 y 2003) reconocen que las comunidades evolucionan en función de sus objetivos y de las necesidades de sus miembros, a los cuales, las comunidades intentan dar respuesta, conforme la cohesión social entre los miembros, la intencionalidad y conciencia de pertenencia a una comunidad.

En este sentido, los autores citados pretenden un instrumento que pueda medir algunas dimensiones de las comunidades y, no tanto, una taxonomía que intente caracterizar las comunidades en la globalidad de sus características (Develotte y Mangenott, 2004). Las comunidades no tienen necesariamente de evolucionar, pueden cristalizar, transformarse o adquirir nuevas propiedades dentro del mismo tipo de

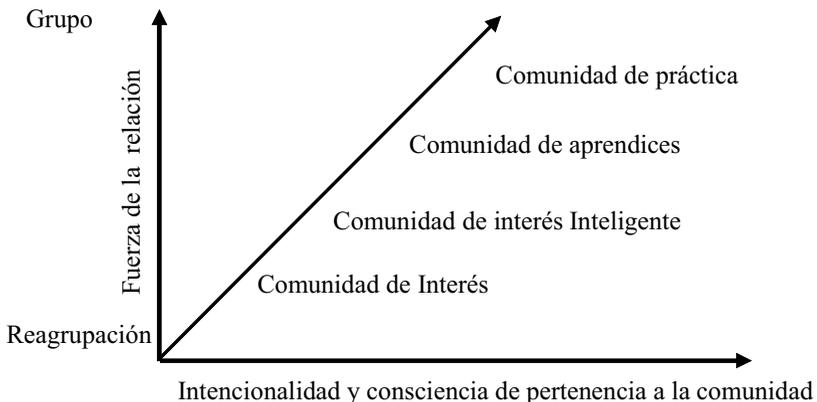


Figura 1 - Diferentes tipos de comunidades (Henri y Pudelko, 2002).

comunidad, o simplemente extinguirse.

*Las comunidades de interés.*

La *comunidad de interés* corresponde a un nivel bajo de cohesión social y de intencionalidad. Sus miembros son provenientes de culturas y medios variados y persiguen objetivos que no se integran en una dinámica colaborativa, en el sentido de haber involucramiento cognitivo para la producción conjunta de conocimiento. Su dinámica se encuadra más en el campo de la ayuda para la resolución de problemas individuales. En este caso la interacción tiene mucho más a ver con la resolución de problemas personales que grupales (Fischer y Ostwald, 2003). Estas comunidades pueden parecerse a reagrupamientos de personas que comparten información sobre temas variados relativos a la vida o a la actividad profesional. “Una comunidad de interés es un agrupamiento de personas alrededor de un asunto de interés común. Sus miembros participan en la comunidad para intercambiar información, para obtener respuestas a las preguntas o a los problemas personales, para mejorar su comprensión sobre un tema, para compartir pasiones comunes o para jugar. Su sinergia no se puede asimilar al de un grupo formal motivado por una meta común” (Henri y Pudelko (2003, p. 478). Las comunidades de interés asientan en la diseminación de la información sobre un asunto base, de interés, común o sobre una causa común que orienta la comunidad. Son constituidas por individuos con preocupaciones comunes, como por ejemplo problemas de salud, en que los miembros de la comunidad pueden ser una más-valía en la resolución de esos problemas (Dillenbourg y otros., 2003). En muchas situaciones, la distancia puede ser un valor

acrecentado a la relación, una vez que sus miembros no se pretenden encontrar presencialmente. Por veces, la comunicación entre los interesados se encuentra dificultada por el hecho de los interesados tener diferentes lenguajes (y por veces nacionalidades), diferentes sistemas conceptuales o diferentes culturas (Fischer y Ostwald, 2003).

*Las comunidades de interés inteligente.*

La *comunidad de interés inteligente*, al igual que la anterior, se forma en torno de un interés común como, por ejemplo, la definición o realización de un proyecto, con base en un grupo de *task-force*, a veces para funcionar con tiempo determinado. Entre sus miembros predomina una heterogeneidad de conocimientos y competencias. Es a través de sus conocimientos y competencias que sus miembros son escogidos, en función de las pretensiones del trabajo final. “La comunidad de interés inteligente, es un grupo de personas que ponen en común conocimientos y enfoques diferentes, en el ámbito de su esfera de especialidad o en su dominio de intervención” (Henri y Pudelko, 2002, p. 7). Es una comunidad centrada en la tarea o en la secuencia de tareas necesarias para conseguir determinada prestación como, por ejemplo, conseguir la concepción de un producto o la realización de un proyecto, aonde cada participante tiene una función determinada.

*Las comunidades de aprendizaje.*

Las *comunidades de aprendizaje* aparecen a un nivel superior de cohesión social y de intencionalidad. Estas comunidades emergen en contexto institucional y son constituidas por miembros (alumnos, formandos,

profesores) de una o de varias instituciones que pueden ser geográficamente dispersas. Las comunidades de aprendizaje son más direccionadas para contextos académicos de aprendizaje y formación. Sin embargo, tienen muchos puntos comunes con las denominadas comunidades de práctica.

Las comunidades de aprendizaje son por veces consideradas en la línea de las investigaciones del CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), para designar grupos de formandos involucrados en la formación académica a distancia. Estas comunidades están dependientes de un tutor (profesor) y su finalidad es la construcción de conocimientos (Dillenbourg y otros., 2003). El que está en causa, como refiere Dias (2004b), “(...) es la necesidad de creación de una nueva pedagogía con base en el compartir, en la exposición de las perspectivas individuales entre pares y en la colaboración e iniciativa conjunta, siendo la comunidad de aprendizaje el objeto y, simultáneamente, el medio para esa misma construcción” (p. 15). También Thompson y MacDonald (2005) refieren sobre las comunidades virtuales de aprendizaje que “(...) en esta visión, la composición de la comunidad es limitada a un grupo de estudiantes que permanecen juntos por un cierto periodo de tiempo durante el cual se envuelven en una experiencia formal de aprendizaje” (p. 235).

Una comunidad de este género puede comportar varios grupos o equipos que influyen su dinámica de trabajo. Los grupos toman forma con base en un saber explícito que alimenta un aprendizaje en un dominio de saber específico, pero que puede servir para alimentar el aprendizaje colaborativo e iniciar el desarrollo de una comunidad. El trabajo colaborativo en que asientan estas comunidades sirve para crear y mantener la

solidaridad en el seno del grupo, para tener conciencia de la división del trabajo y de la responsabilidad para con la comunidad. El que distingue las comunidades del simple grupo de estudios es el hecho de los alumnos armonizar el aspecto social de su relación con el aspecto de la aprendizaje escolar (Dillenbourg y otros., 2003).

Estas comunidades, fundamentadas en los procesos colaborativos y de interacción social, asientan normalmente en una línea de construcción del conocimiento fundamentada en las teorías del aprendizaje de inspiración constructivista y socio-constructivista, donde surge como fundamental el involucramiento del formador y de los formandos en los procesos colaborativos en que están implicados. La formación de comunidades de aprendizaje orientadas para el desarrollo de procesos colaborativos comprende la creación de una cultura de participación en las actividades de sus miembros. En este sentido, la creación de comunidades de formación on-line presupone que todos los miembros del grupo, incluido el e-formador, se encuentren implicados en un esfuerzo de participación, de compartir y de construcción conjunta de representaciones del nuevo conocimiento” (Dias, 2004, p. 15). Cabe al formador o tutor la responsabilidad de elaborar las actividades conforme el nivel de desarrollo de los miembros y de las condiciones del contexto institucional. Las actividades propuestas a sus miembros visan la preparación para la participación en las comunidades de práctica. Esta perspectiva está de acuerdo con la posición de Johnson (2001): “(...) las comunidades virtuales tienen la característica de ser especialmente inductoras de la emergencia de comunidades de práctica” (p. 54). Henri y Pudelko (2003) apellidan estas comunidades de comunidades de aprendices (*communautés d'apprenants*).

El contexto institucional no favorece la manutención y desarrollo en el tiempo, de este tipo de comunidades. Conforme Henri y Pudelko (2003) “la comunidad de aprendices no es perenne porque sus miembros no están involucrados de manera durable en la actividad de creación de la comunidad. Se mantiene, crece y muere al ritmo de las etapas de un programa educativo” (p. 481). Esta opción por la expresión “communautés d’apprenants” se debe según los autores, al hecho de Wenger considerar que las comunidades de práctica son también, necesariamente, comunidades de aprendizaje.

#### *Las comunidades de práctica.*

A un nivel superior de cohesión social y de intencionalidad tenemos las *comunidades de práctica*. “La comunidad de la práctica se desarrolla entre personas que en el mundo real hacen ya parte de determinada comunidad de práctica (...), se ejerce la misma profesión o comparte las mismas condiciones de trabajo” (Henri y Pudelko, 2003, p. 483). Para Dillenbourg y otros. (2003), estas comunidades reúnen profesionales de una organización o de varias organizaciones, que colaboran más allá de las tareas establecidas por las organizaciones. Estas comunidades presentan similitud con las comunidades de aprendizaje, en la medida en que se refieren a un grupo de personas que se implica activamente en procesos colaborativos de resolución de problemas, apoyándose en la experiencia y en el conocimiento simultáneamente compartido y distribuido entre los miembros de la comunidad (Coll, 2004).

La expresión comunidades de práctica ha sido bastante popularizada por Wenger, en el contexto de la aprendizaje situada, tentando

tirar partido de la importancia de la complementariedad de la actividad individual y colectiva en el seno de una comunidad (Barab, 2003). Wenger y otros. (2002) ofrecen la siguiente definición: “*las comunidades de la práctica son grupos de personas que comparte una preocupación, un conjunto de problemas, o la pasión sobre un asunto, y que profundiza su conocimiento y maestría en una área interactuando regularmente*” (p. 4). La comunicación entre sus miembros es facilitada por el hecho de compartir el mismo sistema de conocimientos y sus interacciones se centran sobre una problemática de ámbito profesional (Henri y Pudelko, 2002 y 2003). “En contraste con la comunidad meta-orientada de interés, cuyo desafío principal es construir un sistema de conocimiento relevante al proyecto dibujado sobre campos múltiples de la maestría, el desafío para una comunidad de práctica es desarrollar y enriquecer la actividad profesional compartiendo y reuniendo conocimiento complementario entre sus miembros” (Henri y Pudelko, 2003, p. 483). El objetivo de una comunidad virtual de este tipo es mejorar las condiciones de ejercicio de la profesión, a través del compartir, del auxilio mutuo y procesos de tareas colaborativas. “La gente no trabaja necesariamente junta cada día, pero interactúan porque encuentran valor en sus interacciones. Mientras pasan el tiempo junto, ellas comparten típicamente la información, el pensamiento, y el consejo. Se ayudan a solucionar problemas. Discuten su situación, sus aspiraciones, y sus necesidades. Consideran cuestiones comunes, exploran ideas, y se ayudan mutuamente” (Wenger y otros., 2002, p. 4-5).

Conforme Wenger (2004), la comunidad de práctica es constituida con base en tres elementos fundamentales: el dominio, la

comunidad y la práctica.

El *dominio* se refiere al área del conocimiento que orienta la comunidad en su conjunto, crea la identidad y define el campo de comunicación entre los miembros. Los miembros de este tipo de comunidades se envuelven activamente en las actividades del área de conocimiento de la comunidad, el que permite criar una identidad interna. El concepto de identidad actúa como un *pivot* entre lo social y el individual, de tal forma que se puede hablar de uno en función del otro. La unidad de análisis de la identidad no debe ser la comunidad o la persona, pero sí el proceso de constitución mutua (Wenger, 2001).

La *comunidad*, como grupo de un determinado dominio del saber, es bastante relevante, bien como la calidad de las relaciones que se establecen entre los miembros y la delimitación de la frontera entre el que está fuera y el que está dentro de la comunidad. Como refiere Wenger (2004), “una comunidad de práctica no es simplemente un *site* o biblioteca Web. Implica que la gente interactúe y que se desarrollen relaciones que permitan abordar problemas y compartir conocimiento” (p. 3).

La *práctica* se basa en una organización implícita, que está al servicio de una aprendizaje en colaboración, con base en tres dimensiones: el compromiso mutuo, el emprendimiento conjunto y el repertorio compartido (Wenger, 2001).

El *compromiso mutuo* hace referencia al involucramiento de los miembros en las actividades de aprendizaje e intercambio de conocimiento, negociando el sentido de esas acciones. Este involucramiento presupone una relación de entrega entre los participantes, necesaria al intercambio de conocimientos en la práctica. De este punto de vista, la competencia para ayudar y se hacer ayudar

es importante para responder a los desafíos de la práctica. Se trata de poner en común las competencias de cada uno: colocar nuestra competencia a disposición de los otros y aceptar la competencia de los otros, a fin de compartir el saber y el saber hacer.

El *emprendimiento conjunto* refleja la complejidad de la dinámica del involucramiento mutuo. Es el resultado de un proceso colectivo de negociación. El hecho de negociar la acción crea una relación de responsabilidad mutua.

El *repertorio compartido* es el resultado de la práctica común. Con el tiempo y como resultado de la actividad, son creados artefactos, soportes físicos, utensilios, rutinas, procedimientos, conceptos, nuevos lenguajes, etc. Se puede decir que es un cuerpo de conocimientos, representaciones y métodos acumulados, que la comunidad utiliza posteriormente en su práctica para comprender nuevas situaciones y evitar la incomprensión y el conflicto. Todos esos constructos pasan a hacer parte integrante de la práctica, y sirven para negociar nuevas significaciones y socializar los nuevos miembros. “El aprendizaje por la práctica se manifiesta en la capacidad de inventar formas de implicación, de desarrollar relaciones de colaboración, de elaborar un repertorio compartido en continuidad con las prácticas anteriores pero, también de construir nuevos artefactos y nuevos marcos interpretativos” (Henri y Pudelko, 2003, p. 483).

Con el tiempo, la comunidad adquiere una dinámica cultural y una historia que puede ser compartida con sus miembros a través de constructos conseguidos por la comunidad. La comunidad es más soportada por el aprendizaje común sustentado en una práctica habitual, que por la consecución de objetivos previamente establecidos.

La importancia de las comunidades de práctica en las organizaciones está, entre otros aspectos, en el hecho de se poder relacionar el desarrollo e identidad profesional con la estrategia de desarrollo de las organizaciones (Wenger y otros., 2002). Consisten, de este modo, en la creación de una nueva realidad que, para existir, presupone que exista en el seno de la organización la libertad de expresión y también que las formas de organización del trabajo se tornen más colectivas y transversales (Guérin, 2004).

Wenger (2001) afirma que las comunidades de práctica emergen de forma espontánea e informal y que su evolución es el resultado de la interacción y negociación entre los miembros, el que excluí, de antemano, cualquiera forma de determinismo evolutivo<sup>2</sup>. Como tal, podemos deducir que no se puede implementar una comunidad de práctica, tal como se hace con un grupo de trabajo o una equipa para el desarrollo de un proyecto, estableciendo los objetivos, reuniendo los recursos humanos y las tecnologías de comunicación.

El aprendizaje es una característica de la práctica y una fuente de estructura social (Wenger, 2001). La práctica es producida por los miembros, mediante la negociación del significado. Reconocemos la historia de una práctica a través de los artefactos, de las acciones y lenguaje de la comunidad (Wenger, 2001). La práctica en las comunidades hace referencia a un saber tácito, implícito, alimentado por una práctica reflexiva de orden profesional. En este sentido, la comunidad de práctica es, antes de más, una comunidad de aprendizaje, una vez que la práctica se basa en una organización implícita al servicio de la aprendizaje en colaboración (Wenger, 2001).

El suceso de este tipo de comunidades parece, así, asentar bastante en una cultura e

historia comunes compartidas entre sus miembros. Como consecuencia de la actividad, las comunidades tienen ciclos de vida que reflejan ese proceso: se cristalizan, se desarrollan o se dispersan en función del momento, de la lógica, de los ritmos y de la energía social del aprendizaje (Wenger, 2001). Las comunidades de práctica son estructuras emergentes (Wenger, 1998; 2001). Como tal, no está claro donde comienza y donde terminan y no se puede planificar su nacimiento o su desarrollo. Emergen, si existir voluntad de los participantes en aprender en conjunto y se pueden desarrollar, si los procesos de aprendizaje colaborativo se mantienen activos.

No se entiende muy bien donde comienza una comunidad de práctica, ni donde termina. No tiene fecha de inicio, ni plazo de validez. En este sentido, estas comunidades se distinguen de los grupos o equipas de trabajo dado que, contrariamente a un grupo de trabajo, que normalmente tiene un inicio y un fin de existencia determinado, en la comunidad de práctica no hay inicio o un final delineado (Wenger, 2000). Las comunidades, por veces, se desarrollan con la entrada de nuevos miembros, que contribuyen con otros intereses y pueden desplazar la atención en otras direcciones. También mudanzas de organización pueden determinar la importancia de la comunidad y colocar nuevos desafíos. A pesar de no haber una jerarquía definida, las comunidades de práctica no son entidades completamente horizontales, pero desarrollan una cierta dinámica interactiva, en que algunos individuos son más centrales que otros. En la comunidad existen diferentes niveles de participación y involucramiento (figura 2).

El 1º nivel, el corazón del grupo, añade las personas que participan activamente en las discusiones, en los debates, en la labor de la

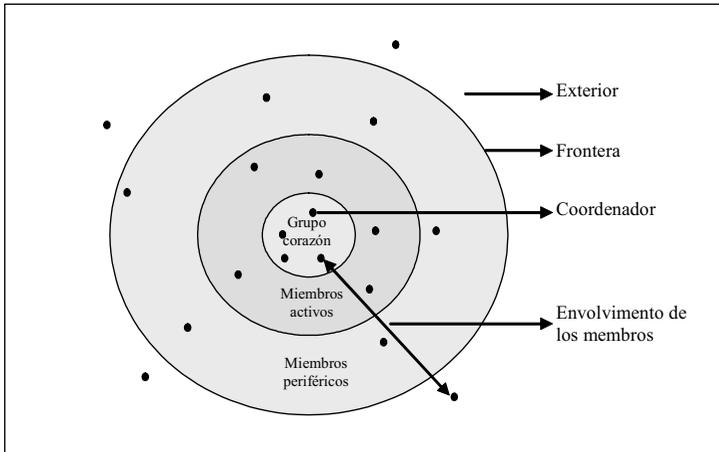


Figura 2 - Grau de participaci3n en una comunitat (Adaptado de Wenger y otros., 2002)

comunidad. Es este grupo que orienta las actividades y da rumbo a la comunidad, pudiendo sus miembros, ser considerados los auxiliares del coordinador. El nivel siguiente, el llamado grupo activo, es constituido por los miembros que tienen una participaci3n regular, pero no tan frecuente como los del nivel anterior. Una gran proporci3n de los miembros pertenece al 3º nivel, esto es, son perif3ricos y raramente participan. Unos por falta de tiempo y, otros, porque los temas o los asuntos no son considerados suficientemente cautivantes en dados momentos. Como reconocen Wenger y otros. (2002), estos niveles son bastante fluidos y sus miembros pueden moverse entre ellos. As3, los miembros activos, pueden dejar de serlo y nuevos miembros o miembros perif3ricos pueden incrementar su actividad, al mismo tiempo que se van dirigiendo para el coraz3n de la comunidad. Ese incremento de actividad puede estar relacionado con el inter3s de los miembros por los nuevos

abordajes de la comunidad o por otra raz3n que incentive la participaci3n. “Porque los l3mites de una comunidad son fluidos, incluso los que est3n fuera de la comunidad pueden llegar a estar absolutamente implicados en determinado tiempo, pues el foco de la comunidad cambia al alterar sus campos de inter3s o de maestr3a. La llave para la buena participaci3n de la comunidad y para un alto grado de movimiento entre los niveles es dise±ar actividades para la comunidad que permiten que los participantes, en todos los niveles, se sientan como miembros de pleno derecho” (Wenger y otros., 2002, p. 57).

La abordaje de las comunidades virtuales (de aprendizaje o de pr3ctica) fue tomada con entusiasmo por algunos c3rculos de investigaciones educativa, visando, con recurso a las novas tecnolog3as, el desarrollo de comunidades de pr3ctica (Jones y Issroff, 2005). Estas comunidades, en la perspectiva de Daele (2004) se encuadran dentro del funcionamiento de las comunidades de

profesionales, forneciendo la oportunidad a sus miembros se desarrollaren profesionalmente. El objetivo de una comunidad de este tipo (presencial o virtual) es mejorar las condiciones de ejercicio de la profesión, a través de la partilla, del auxilio mutuo y por la construcción de conocimiento, establecidas en procesos de aprendizaje colaborativo.

### **La colaboración como aspecto central.**

Los ambientes electrónicos y las actividades grupales que esos ambientes soportan ofrecen un inmenso potencial para la colaboración. La premisa para la comunidad virtual de aprendizaje es la colaboración (Pazos y otros., 2001). En la opinión de Cabero (2006), las comunidades virtuales se relacionan directamente con aspectos de sociabilidad e interacción social entre sus miembros, el que requiere un involucramiento colaborativo y no de aislamiento. La participación en una comunidad es necesariamente para aprender, una vez que la necesidad de saber y de compartir es una de las motivaciones principales para pertenecer a una comunidad (Dillenbourg y otros. (2003).

En los últimos años surgieron muchos trabajos de investigación relacionados con las comunidades virtuales de aprendizaje asientes en prácticas colaborativas. Muchos son los autores que reconocen ese potencial innovador del aprendizaje colaborativo en red. Ese reconocimiento tiene como consecuencia el crecimiento de la investigación en actividades colaborativas en el seno de las comunidades virtuales, en ámbitos como la educación, la formación y el desarrollo profesional.

Varios investigadores elaboraron modelos de desarrollo o de funcionamiento de

comunidades virtuales de aprendizaje visando, de forma más o menos explícita, attingir los procesos del aprendizaje colaborativo. Entre esos modelos se pueden citar el modelo de comunidades de investigación o indagación de (Garrison y otros., 2000), el modelo de e-moderating (Salmon, 2000), el modelo de colaboración en comunicación asíncrona (Murphy, 2004), el modelo de colaboración en ambientes virtuales (Henri e Basque, 2003) y el modelo de interacción en ambientes virtuales (Faerber, 2002)<sup>3</sup>. “Aprender en grupos o comunidades sugiere, por naturaleza, formas colaborativas de aprendizaje, donde los estudiantes comparten el significado de su aprendizaje, cooperan entre ellos, se apoyan y se envuelven en relevantes y significativos procesos que los ayudan a motivarse y, esto, requiere habilidades cognitivas y emocionales de alto nivel” (McConnell, 2006, p. 7).

Podemos decir que en una comunidad virtual se aspira a la colaboración, a través del establecimiento de objetivos comunes, de la realización conjunta de tareas, de la interdependencia entre sus miembros y del trabajo autónomo. Mas, como el emprendimiento colaborativo, en el seno de las comunidades es un emprendimiento activo y social, fundamentado en teorías del aprendizaje de inspiración constructivista e socio-constructivista, muchos otros conceptos se pueden asociar, necesarios al funcionamiento en comunidad, como la socialización, la identidad, la cohesión grupal, la confianza, la motivación, el involucramiento activo, la regularidad en la participación, entre otros.

El aprendizaje colaborativo no es un proceso fácil, pero antes una forma de aprendizaje exigente, como refieren Henri e Basque (2003): “De la parte del estudiante

colaborador, colaborar requiere capacidades de autonomía, de apertura, de involucramiento, de dedicación para con los otros, de comunicación, de negociación y de organización del trabajo, todas habilidades que felizmente se pueden desarrollar con las experiencias personales o también aprovechando formaciones concebidas para este fin” (p. 49).

Aprender colaborativamente, en ambientes virtuales, requiere algo más que competencias de aprendizaje individual, pues cada uno, no es apenas responsable por su aprendizaje, pero también es responsable por la aprendizaje de los otros, con los cuales, de alguna manera se relaciona. El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales establece una nueva relación entre los participantes del proceso de aprendizaje, una vez que el aprendizaje colaborativo es más exigente que el aprendizaje individual. En ambiente virtual, la colaboración, requiere una mediación tecnológica y el alargamiento en el espacio y en el tiempo del relacionamiento y, por otro lado, requiere un proceso interactivo intenso y regular de involucramiento cognitivo. Los procesos cognitivos, aunque fundamentales para el aprendizaje en comunidad, adquieren otro significado cuando sustentados por dinámicas sociales y culturales propias de las comunidades de aprendizaje hace que los procesos colaborativos, aunque esenciales, sean indisociables de la actividad en comunidad. Las dinámicas socioculturales han sido también consideradas centrales en la noción de comunidad y determinantes para la creación de un ambiente colegial propicio al involucramiento cognitivo y para la colaboración. Por su vez, la actividad de aprendizaje basada en la práctica colaborativa puede funcionar como un catalizador de dinámicas socioculturales que llevan al

desarrollo de la comunidad (Palloff e Pratt, 2005).

### **Conclusión.**

Las comunidades virtuales de aprendizaje surgen de la apropiación social de las tecnologías de la información y comunicación, que prolongan la interacción y el trabajo colaborativo en el espacio y en el tiempo, más allá de los constreñimientos de la presencia física.

En esta óptica, las interacciones entre los miembros de una comunidad soportada por redes de comunicación, desempeñan un papel fundamental en la creación de conocimientos. Se relativiza la idea de que el aprendizaje es un proceso simplemente individual, o mismo interindividual, para pasar a ser un proceso compartido y social. El aprendizaje en comunidad se encuadra en el paradigma colaborativo de raíz constructivista y socio-constructivista. El aprendizaje en comunidad genera determinadas dinámicas como la dinámica social, cultural y cognitiva. La interacción social, la identidad grupal, el intercambio y construcción de conocimientos son fundamentales para el desarrollo y manutención de la comunidad en el tiempo.

En una sociedad donde es cada vez más requerida una cultura de permanente aprendizaje, la construcción social del conocimiento y la idea de red electrónica parecen hacer emerger un nuevo paradigma, atribuyendo cada vez más importancia a las comunidades virtuales de aprendizaje y a los procesos colaborativos en los cuales estas se fundamentan.

### Referencias bibliográficas.

BARAB, S. A. (2003). An Introduction to the Special Issue: Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. **The Information Society**, **19**, 197-201.

CABERO, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 20/ Enero 06, <http://www.uib.es/depart/gte/gte/eductec-e/revelec20/cabero20.htm>

COLL, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. (04/03/2006) en [http://www.ub.es/grintie/GRINTIE/Library/public/CC\\_Almeria\\_04.pdf](http://www.ub.es/grintie/GRINTIE/Library/public/CC_Almeria_04.pdf) Educación

DAELE, A & Brassard, C. (2003) Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur: objectifs et conditions de développement. Congreso *Les communautés virtuelles d'apprentissage. 2e colloque de Guéret*, Junho 2003

DAELE, A., (2004) *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire*. (12/05/2005) en [http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/instit/doc/rapport\\_dea\\_2p.pdf](http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/instit/doc/rapport_dea_2p.pdf)

DEVELOTTÉ, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. **Distances et Savoirs: Enigmes de la relation pédagogique à distance**, **2, 2-3**, 309-333.

DIAS, P. (2004). Comunidades de aprendizaje y formación online. **Nov@formação**, **3**, 14-17.

DILLENBOURG, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau

paradigme?, en Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage. TAURISSON, A & SENTINI, A. (Eds.), Sainte-Foy: Presses de L'Université du Québec.

FAERBER, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance: ses caractéristiques dans un environnement virtuel, en La Place des TIC dans la Formation Initiale et Continue. LAROSE, F. & KARSENTI, T.(Eds.). Sherbrooke: Editions du CRP

FISCHER, G. & Ostwald, J. (2003) Knowledge Communication in Design Communities, En Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication. BROMME, B., HESSE, F & SPADA, H (Eds.). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **Internet and Higher Education**, **2, 2-3**, 87-105.

GUÉRIN, F. (2004). Le concept de communauté: une illustration exemplaire de la production des concepts en sciences sociales? Paper presented at the *13<sup>e</sup> Conférence de l'AMI*, Normandie. Vallé de Seine, 2 a 4 de Junho.

HENRI, F. & PUDELKO, B., (2002) La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés, en Les communautés délocalisées d'enseignants. DAELE, A. & BERNARDETTE, C., (Eds.). Paris: PENER

HENRI, F., & BASQUE, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en monde virtuel, en Collaborer pour apprendre et faire apprendre. DEAUDELIN C. & NAULT, T. (Eds.). Sainte-Foy :PUQ

HENRI, F., & PUDELKO, B. (2003).

Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, **19**, 474-487.

JOHNSON, C. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education*, **4**, 45-60.

JONES, A., & ISSROFF, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learn. *Computers & Education*, **44**, 4. 395-408.

LEVY, P. (1999). **Que Es lo virtual?** Barcelona: Paidós.

MARCOTTE, J-F. (2003). Communautés virtuelles et sociabilité en réseaux: pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels. *Espirit Critic*, **5**, **4**, (22/02/2004) en <http://vcampus.univ-perp.fr/espirtcritique/0504/esp0504article04.html>.

McCONNEL, D. (2006). **E-learning Groups and Communities**. New York. McGraw-Hill.

MURPHY, E. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, **35**, **4**, 421-431.

PAZOS, M., PÉREZ y GARCÍAS, A., & SALINAS, J. (2001). Comunidades Virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje. (04/10/2004) en <http://gte.uib.es/articulos/cvirtuales01.pdf>

PLANT, R. (2004). Online communities. *Technology in Society*, **26**, **1**, 51-65.

RHEINGOLD, H. (1996). **La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras**. Barcelona: Gedisa.

SALINAS, J. (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital. (09/08/2005) en [http://gte.uib.es/pages/castella/comunidades\\_virtuales.pdf](http://gte.uib.es/pages/castella/comunidades_virtuales.pdf)

SALMON, G. (2000). **E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online**. London: Kogan Page.

THOMPSON, T. L., & McDONALD, C.

(2005). Community Building, emergent design and expecting the unexpected: Creating a quality eLearning experience. *Internet and Higher Education*, **8**, **3**, 233-349.

WENGER, Y. (1998). Communities of Practice. Learning as a Social System. *Systems Thinker*, June, 1-8.

WENGER, Y. (1999). Learning as social participation. *Knowledge Management Review*, **6**, 30-33.

WENGER, Y. (2000). Communities of Practice. The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, **January-February**, 139-145.

WENGER, Y. (2001). **Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado y identidad**. Barcelona: Paidós.

WENGER, Y. (2004). Knowledge management as doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, **January-February**, 1-8.

WENGER, Y., McDERMOTT, R. & SNYDER, W. (2002). **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press.

**Notas:**

<sup>1</sup> Lo virtual designa algo que existe en potencia y, como tal, mediante determinadas condiciones puede emerger y tornarse realidad. Mas esa emergencia es una emergencia transformadora de la realidad ya existente. Así, el virtual es potenciador de nuevas realidades. El virtual no es opuesto al real, pero una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava subterráneos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata (Levy, 1999). De este modo, la virtualización es un de los principales vectores de la creación de realidad.

<sup>2</sup> Wenger y otros. (2002) habla de la existencia de un coordinador en la comunidad de práctica. Nos podemos interrogar si la existencia de un coordinador no es portadora de alguna indefinición relativamente a la idea de que la comunidad no es influenciada en su evolución, como cuando refiere: *Just because communities of practice arise naturally does not mean that organizations can't do anything to influence their development* (Wenger, 1998, p. 5), Apenas por el hecho que las comunidades de práctica surjan naturalmente, no significa que las organizaciones no puedan de alguna manera influenciar su desarrollo (Wenger, 1998, p. 5), o cuando Wenger y otros. (2002), abordan el desarrollo das comunidades en el seno de las organizaciones en términos de cultivo, en el sentido de las organizaciones pudieren criar condiciones para su emergencia: *some communities of practice grow spontaneously while others may require careful seeding. Yet in both cases, organizations can do a lot to create an environment in which they can prosper: Valuing the learning they del making time and others resources available for they work, encouraging participations,*

*and removing barriers (p.13). Algunas comunidades de práctica crecen espontáneamente, mientras otras requieren sembradura cuidadosa. En ambos los casos, las organizaciones pueden contribuir bastante para crear un ambiente en que las comunidades puedan prosperar: valorando el aprendizaje al largo del tiempo, proporcionando recursos para trabajar, animando los participantes y removiendo barreras (p.13).*

<sup>3</sup> Este asunto ha sido abordado por los autores de este trabajo en una ponencia en la *V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2007*, en los días 17 y 18 de Mayo de 2007. Braga, Portugal.